



BACHELOROPPGAVE

Dybdelæring: Økt læring - eller bare et «nytt» begrep?

Kandidatnummer: 247

Studie/emnekode: GUPEL412

Bacheloroppgave, vitenskapsteori og forskningsmetode

Fakultet/Institutt/program:

Fakultet for lærerutdanning, kultur og idrett

Institutt for pedagogikk, religion og samfunnsfag

Veileder: May Britt Revheim Brekke

Innleveringsdato: 03.06.2019

Antall ord: 9991

Jeg bekrefter at arbeidet er selvstendig utarbeidet, og at referanser/kildehenvisninger til alle

kilder som er brukt i arbeidet er oppgitt, jf. Forskrift om studium og eksamen ved Høgskulen på Vestlandet, § 10.

Abstract

Deep learning: Increased learning – or just a “new” concept?

The change in educational subjects that will take place in 2020, has created a great engagement, and involves a new core curriculum of the elementary education. The focus in the core curriculum is mainly deep learning, competence and interdisciplinarity. Among these concepts, my focus has been on deep learning and which perspectives of teaching the concepts are linked to in the core curriculum.

The topic question of this Bachelor thesis is;

“How is the term deep learning defined in the core curriculum of the elementary education, and which perspectives of learning are linked to the term?”

My study is based on a qualitative content analysis, where I conducted a document analysis to answer the thesis. This method has made it possible to analyse the use of the term in an analytical way.

What has been found, shows that deep learning, competence and learning are all terms that are defined in very similar ways in the core curriculum. Broadly speaking, it’s about being able to apply knowledge, and use this knowledge in new contexts. Regarding which perspectives of learning that is linked to the concept of deep learning, we find several examples within both the socio-cultural perspective and within the cognitive perspective. The terms “learning to learn” and “reflecting on one’s own learning” are examples within both perspectives of learning. Within cognitivism it is also largely a matter of metacognition, which is all about having knowledge of oneself as a learner. For a clearer definition of deep learning, the task has also considered what must be the basis of achieving deep learning. Here, the findings show that learning environment, pupil participation and interdisciplinarity are crucial, according to the core curriculum.

Based on how narrow the definition of deep learning is, we can ask ourselves whether the term adds something new to the learning, or whether it is a “new” concept for *competence*, or simply *more* learning.

Innhold

1. Innledning	4
1.1 Problemstilling	4
2. Bakgrunn for oppgaven	5
2.1 Fagfornyelsen	5
2.2 Fokusområde	6
3. Teori.....	7
3.1 Offentlige dokumenter	7
3.1.1 Overordnet del av læreplanen	7
3.1.2 NOU	8
3.1.3 Utdanningsdirektoratets dokumenter	8
3.2 Dybdeløring	9
3.3 Kompetanse i samsvar med dybdeløring	11
3.4 Løringssyn	12
3.4.1 Behavioristisk perspektiv	12
3.4.2 Kognitivismen	13
3.4.3 Sosialkognitivismen	14
3.4.4 Sosiokulturelt løringssyn	15
3.5 Løringssmiljø	16
4. Metode	17
4.1 Kvalitativ metode med vekt på dokumentanalyse.....	17
4.2 Datakvalitet:	17
4.2.2 Reliabilitet	18
4.2.3 Validitet	19
4.3 Etikk og forskning	19
5. Presentasjon av funn og drøfting	20
5.1 Dybdeløring som begrep i OD.....	20
5.1.1 Definisjon av dybdeløring	20
5.1.2 Kompetanse og dybdeløring	22
5.1.3 Er dybdeløring det samme som løring?	23
5.2 Ulike løringssyn i OD.....	24
5.2.1 Det sosiokulturelle perspektivet - «Å lere å lere»	24
5.2.2 Det kognitive perspektivet – Å reflektere	26
5.2.3 Hvor er behaviorismen?	27

5.3 Hva må til for å oppnå dybdelæring?	27
5.3.1 Et kulturelt fellesskap	27
5.3.2 Læringsmiljø	29
5.3.3 Tverrfaglighet	30
6. Konklusjon	32
Litteraturliste	34

1. Innledning

Fagfornyelsen som skjer i 2020 er en kommende hendelse som har skapt stort engasjement blant befolkningen – da særlig blant lærere og andre profesjoner som jobber innen utdanningssektoren. Av dokumenter som allerede er ute, finner vi Overordnet del av opplæringen som ble fastsatt av Regjeringen i 2017 (Utdanningsdirektoratet, 2018). Det som vi i dag kjenner som *Generell del av læreplanen* og *Prinsipper for opplæringen*, blir overført i en oppdatert versjon som kalles Overordnet del av læreplanen, som trer i kraft sammen med resten av fagfornyelsen.

I denne nye overordnede delen er det særlig et par begreper som nevnes. Deriblant finner vi begrepene dybdelæring, kompetanse og tverrfaglighet. I denne oppgaven ønsker jeg å særlig fokusere på ett av begrepene – nemlig dybdelæring.

1.1 Problemstilling

Fokuset på dybdelæring kan foregå i mange ulike faser, men i denne oppgaven ønsker jeg både å se på dybdelæring som begrep, samtidig som jeg vil se på forholdet mellom dybdelæring og læringssyn, slik det kommer til uttrykk i Overordnet del av læreplanen. For et bedre inntrykk av hva som inngår i dybdelæring vil jeg også se på hvilke faktorer som legges til grunn for å oppnå dybdelæring.

Problemstillingen min høres derfor slik ut:

Hvordan defineres begrepet dybdelæring i Overordnet del av læreplanen, og hvilke læringssyn knyttes til begrepet?

Problemstillingen kommer til å ses på i lys av relevant teori og forskning, deriblant NOU 2014:7, NOU 2015:8, diverse dokumenter fra Utdanningsdirektoratet og annen relevant teori. For å svare på problemstillingen på best mulig måte vil jeg i denne oppgaven starte med en presentasjon av bakgrunnen for oppgaven, hvor jeg blant annet går nærmere inn på fagfornyelsen og deres fokusområder. Videre tar jeg for meg relevant teori, før jeg går nærmere inn på hvilken metode som brukes i denne oppgaven. Til slutt vil jeg prøve å svare på problemstillingen på best mulig måte, med utgangspunkt i ulike teorier og analyser. Heretter bruker jeg forkortelsen OD for Overordnet del av læreplanen.

2. Bakgrunn for oppgaven

2.1 Fagfornyelsen

Det snakkes ofte om samfunnet som endrer seg, både når det gjelder klimaforandringer, men også når det gjelder utvikling innen kunnskap, kompetanse og fremtidige jobbmuligheter. For å tilpasse seg disse kommende utfordringene i samfunnet er skolesystemet et av de første faktorene som kan og bør endres. Fullan, Quinn og MchEachen påpeker dette, da de skriver: «Fremtiden vi står overfor, representerer en unik sammensetning av utfordringer som krever at vi proaktivt forandrer verden gjennom utdanningssystemene våre» (Fullan et al., 2018, s. 17-18). Denne tankegangen er mye av grunnen til at vi i dag har noe som kalles fagfornyelsen.

Fagfornyelsen som foregår per dags dato handler om at fagene, blant annet i grunnskoleutdanningen, skal endres. Grunnen til at endringene skjer, skyldes blant annet at kunnskapen og læringen skal være relevant. Skolen skal fremme kritisk tenkende, reflekterte, utforskende og kreative elever. Det skjer også en fornyelse for å få mer fokus på dybdelæring i fagene, samtidig som det fokuseres på tverrfaglighet, hvor ulike fag skal samarbeide og bygge på hverandre i større grad enn hva de gjør den dag i dag (Utdanningsdirektoratet, 2018).

Regjeringens utvalg som står bak fagfornyelsen, kalles Ludvigsen-utvalget. De har utredet hva de mener unge trenger å lære på skolen i et spekter på 20-30 år frem i tid. Fra utvalget ble nedsatt i juni 2013, til 2015, kom de frem med utforminger av høringer som lærere og andre personer innenfor kunnskapssektoren kunne kritisere konstruktivt (Tellefsen, u.å.). Resultatet av arbeidet har kommet dit hen at vi i 2020 får en ny, gjeldende overordnet del, samt nye kompetansemål i alle fag.

Som nevnt overtar OD for allerede gjeldende *Generell del av læreplanen og Prinsipper for opplæringen*. I OD presenteres blant annet de tverrfaglige emnene det fokuseres på i fagfornyelsen: demokrati og medborgerskap, bærekraftig utvikling, og folkehelse og livsmestring. Poenget med disse emnene er at de skal arbeides med på tvers av fag og fungere som en grunnmur i opplæringen (Kunnskapsdepartementet, 2017, s. 13).

Grunnen til at jeg i denne oppgaven velger å ta for meg OD, selv om den ikke trer i kraft før 2020, er fordi jeg som nyutdannet lærer vil være nødt til å rette meg etter denne. Jeg

ser det derfor som mer vesentlig å bruke tid på å analysere viktige begreper i en fremtidsrettet læreplan som allerede er fastsatt, fremfor å fordype meg i en utgående modell.

2.2 Fokusområde

Blant endringene som er gjort i fornyingen av læreplanverket, fokuseres det nå mer på såkalte kjerneelementer. Blant disse kjerneelementene finner vi dybdelæring. I innledningen til St. Meld. 28 står det følgende:

Et samfunn i endring krever også en skole som fornyer seg. Regjeringen foreslår derfor å fornye fagene i skolen for å gi elevene mer dybdelæring og bedre forståelse. I tillegg vil den gi skolens brede dannelsesoppdrag en tydeligere plass i skolehverdagen.

(Kunnskapsdepartementet, 2015, innledning)

Også her trekkes begrepet dybdelæring frem, i likhet med mange andre plasser hvor fagfornyelsen og fokuset i skolen nevnes. Dahl og Østern er blant dem som poengterer hvordan fokuset på dybdelæring har fått bein å gå på: «Ludvigsen-utvalgets lansering av tesen «det er mangel på dybdelæring i norsk grunnskole» har altså hatt vidtgående konsekvenser, og tesen har vært sterkt performativ ...» (2019, s. 40). De nevner videre at hele læreplanverket rett og slett endres med bakgrunn i denne tesen.

Men selv om begrepet nevnes flere steder innenfor ulike arenaer, kommer det ikke helt tydelig frem hva som definerer begrepet dybdelæring. Betydningen er altså omdiskutert. Nettopp derfor vil jeg se nærmere på ulike definisjoner av dybdelæring som brukes i OD, for å finne ut hva som egentlig legges i begrepet. I tillegg til å se på hvordan de defineres, vil jeg vektlegge hvilke læringssyn de knyttes opp mot. Dette er vesentlig for å finne ut av hvilke læringssyn som fremmes i forbindelse med dybdelæring i OD og av Ludvigsen-utvalget.

3. Teori

Som vi nå har sett går vi en spennende tid i møte med både nye læreplaner, nye fokusområder og begreper som har kommet opp i lyset igjen. For å kunne drøfte problemstillingen i løpet av oppgaven og eventuelt komme frem til et svar, vil jeg nå ta for meg noe teori om tema, for å svare på oppgaven på en ryddig måte. Det jeg vil ta for meg er blant annet hvilke dokumenter som har blitt publisert i forbindelse med fagfornyelsen og hva disse forteller oss. I denne delen vil jeg også se hvordan dybdeløring defineres andre steder enn i OD og opprinnelsen til begrepet. Til slutt tar jeg for meg hvordan kompetanse knyttes opp mot dybdeløring, og litt om ulike læringssyn og læringsmiljø. Teoridelen vil begynne med en innføring i OD og hva dette dokumentet egentlig er.

3.1 Offentlige dokumenter

3.1.1 Overordnet del av læreplanen

OD er et dokument som beskriver skolens verdier og prinsipper for grunnopplæringen av barn og ungdom. Dokumentet tar for seg både den pedagogiske praksisen og samarbeidet mellom hjem og skole (Utdanningsdirektoratet, 2017). OD består av tre hoveddeler: *opplæringens verdigrunnlag, prinsipper for læring, utvikling og danning, og prinsipper for skolens praksis*. Det kommer også frem i dette dokumentet at «Den overordnede delen har status som forskrift sammen med resten av læreplanverket, og må leses i lys av opplæringsloven og annet relevant regelverk som gjelder for opplæringen i skole og lærebedrift.» (Kunnskapsdepartementet, 2017, s. 2). Det fungerer altså som et kort verdidokument, som erstatter den generelle delen av læreplanen og prinsippene for opplæringen.

Per dags dato har ikke OD tredd i kraft enda, men den ble fastsatt 1.september 2017 av Regjeringen (Utdanningsdirektoratet, 2017). Forarbeidet til OD finner vi i to ulike utredninger (NOU 2014:7 og 2015:8), som jeg nå skal ta for meg.

3.1.2 NOU

NOU står for Norges offentlige utredninger, og er utredninger publisert «... av utvalg eller arbeidsgrupper nedsatt av regjeringen eller et departement.» (Tellefsen, u.å.). I denne oppgaven kommer fokuset til å være på NOU 2014:7 og NOU 2015:8, da disse tar for seg opplæringen og fagfornyelsen, utarbeidet av Ludvigsen-utvalget.

NOU 2014:7 Elevenes læring i fremtidens skole tar for seg ulike kunnskapsgrunnlag elevene bør tilegne seg for å kunne jobbe med anbefalingene som kommer i *NOU 2015:8 Fremtidens skole: Fornøyelse av fag og kompetanser*. Fra beskrivelsen av NOU 2015:8, står det blant annet:

Utredningen presenterer utvalgets vurderinger av hvilke kompetanser som vil være viktige for elevene fremover, hvilke endringer som må gjøres i fagene for at elevene skal utvikle disse kompetansene og hva som kreves av ulike aktører i grunnopplæringen for at fornyelse av skolens fag skal bidra til god læring for elevene. (Regjeringen, 2015).

Hansen (2018) skriver at slike offentlige utredninger normalt sett utgjør det første steget inn i en «... lengre offentlig beslutningsprosess rettet mot et spesifikt saksområde», som i denne sammenheng er OD.

3.1.3 Utdanningsdirektoratets dokumenter

Når det er snakk om utdanningsdirektoratets dokumenter, menes ulike dokumenter som tar for seg begreper, forklaringer og meninger vi finner i OD og i NOU-ene. Disse dokumentene tar for eksempel for seg hva dybdelæring er, hvordan kompetansebegrepet kommer frem i den nye læreplanen, og hvilke tverrfaglige tema det fokuseres på. I denne oppgaven fungerer disse som sekundærkilder som underbygger og forklarer primærkilden i oppgaven, som er OD. Utdanningsdirektoratet har ansvar for utviklingen av blant annet grunnskolen, og er derfor en troverdig kilde å bruke i denne sammenheng (Utdanningsdirektoratet, u.å.).

3.2 Dybdelæring

Begrepet dybdelæring fikk en real oppblomstring under Ludvigsen-utvalgets arbeid med å lage en ny læreplan, og begrepet brukes i stor grad i mange ulike dokumenter som handler om skolen og utvikling av kompetanse. Hva som ligger i begrepet derimot, er diskutabelt.

Først og fremst blir dybdelæring presentert som en kultur i endring. Scott (2017, referert i Fullan et al., 2018, s. 19) sier at dybdelæring ikke representerer et programskifte, men en kulturendring. Videre sier han: «Programmer utvikler seg ikke, men det gjør kulturer» (Scott, 2017, referert i Fullan et al., 2018, s. 19). Her linkes altså begrepet opp mot en kultur som er i endring, noe som stemmer godt overens med dagens utdannings- og skolesystem i Norge. Fullan et al. (2018, s. 18) nevner også at dybdelærings-bevegelsen har fått sin styrke fra distrikter, kommuner, elever og lærere, ikke fra myndighetenes side. Dette gjør at begrepet presenteres som en kulturendring i skolen hvor det blant annet er lærerne som fremmer fokuset.

En annen måte dybdelæring defineres på, er i samsvar med et sosialt fellesskap. Fullan et al. (2018, s. 37) beskriver dybdelæring som noe som er nødvendig for å få elever som kan blomstre, «... som kan reflektere over nye situasjoner, og som kan forandre verden». Han skriver videre at selve læringsbegrepet må endres, hvor det må skapes nye miljøer som både «... utfordrer, provoserer, stimulerer og feirer læring». Han legger særlig vekt på et spesifikt læringsmiljø som må være på plass for at elevene kan mestre dybdelæring.

Hvis vi vil ha elever som kan blomstre i turbulente, komplekse tider, som kan reflektere over nye situasjoner, og som kan forandre verden, må vi reformulere læringsbegrepet: Hva er viktig å lære, hvordan oppmuntre til læring, hvor skjer læring, og hvordan måler vi fremgang? Dette innebærer å skape miljøer som utfordrer, provoserer, stimulerer og feirer læring. Vi kaller denne nye konseptualiseringen av læringsprosessen for dybdelæring, og det må bli den nye hensikten med utdanning.» (Fullan et al., 2018, s. 37).

Det legges altså vekt på at vi må få en ny hensikt med utdanningen, hvor dybdelæring står i fokus, og hvor det oppnås i sosialt samvær med andre. «Det handler om å forvandle vår virkelighet gjennom læring, både individuelt og med andre.» (Fullan et al., 2018, s. 18).

En annen måte å se på dybdelæring på, er som et slags påbygg av kunnskap. I NOU 2015:8 legges det vekt på at dybdelæring handler om å kunne flette kunnskap fra ulike

områder inn i hverandre, og bygge ny kunnskap videre på kunnskap og erfaringer som en allerede har opparbeidet seg. Her legges det også vekt på elevenes refleksjon over egen forståelse og læringsprosess, noe jeg kommer tilbake til under 3.4.2 *Kognitivismen*.

Videre, kan dybdelæring ses på som en helhetlig forståelse. I NOU 2014:7 (s. 35), mener utvalget at dybdelæring «handler om at elevene gradvis utvikler sin forståelse av begreper og sammenhenger innenfor et fagområde». Videre sier de at «Dybdelæring innebærer at elevene bruker sin evne til å analysere, løse problemer og reflektere over egen læring til å konstruere helhetlig og varig forståelse» (NOU 2014:7, s. 35). Her fokuseres det altså på at dybdelæring henger sammen med kritisk tenkning og stadig utvikling av kompetanse. Å se på dybdelæring som kompetanse gjør også Fullan et al. (2018, s. 91), hvor de skriver at elever trenger å tilegne seg nye kompetanser for å oppleve mestring og trives i samfunnet, både i dag og i fremtiden. De skriver også at «tilegnelsen av disse kompetansene er selve definisjonen av *dybdelæring*» (Fullan et al., 2018, s. 91).

Som vi forstår kan dybdelæring oppfattes på mange ulike måter. For å få en bedre oppfattelse av dybdelæring, kan vi også se på hva som skal til for å *skape* dybdelæring. Her mener Fullan et al. (2018, s. 33) at lærere, elever og deres foresatte blir engasjerte når de innser læringspotensialet i dybdelæring. Og når de blir engasjerte på denne måten, kan man oppleve en smitteeffekt når de samhandler med andre. Denne smitteeffekten skaper bedre forhold for mer dybdelæring, siden det nå har oppstått positive reaksjoner rundt det. Fullan et al. (2018, s. 62) mener at man ikke kan legge til grunn for dybdelæring blant kun et fåtall av lærere eller foreldre, men at dette er noe som må skje i en større skala.

Hvis vi derimot ser på dybdelæringsbegrepets opprinnelse, ble det brukt som motsats til breddelæring, hvor forskere på 1970- og 1980-tallet orienterte det mot voksne students bruk av ulike læringsstrategier for å tilegne seg kompetanse i høyere utdanning (Dahl & Østern, 2019, s. 44). Denne bruken er nokså ulik måtene begrepet brukes på i dag, noe som gjør det enda mer interessant å studere nærmere.

Som nevnt ovenfor, er det altså litt uklart hva som egentlig menes med dybdelæring siden det snakkes om i ulike sammenhenger. Denne uklarheten er grunnen til at jeg senere i oppgaven vil se nærmere på hvordan dybdelæring defineres i OD og hvilke ulike lærings syn begrepet knyttes opp mot.

3.3 Kompetanse i samsvar med dybdelæring

Som vi har sett, er det litt uklart hva som egentlig inngår i begrepet dybdelæring. Noen knytter det opp mot det sosiale, andre knytter det opp mot det kognitive, mens noen knytter det opp mot kompetanse. Jeg skal nå kort ta for meg hvordan kompetansebegrepet brukes i samsvar med dybdelæring, for å få en forståelse av hva det egentlig innebærer.

Kompetansebegrepet er et begrep som blir brukt ofte og i mange forskjellige sammenhenger. I denne oppgaven tar jeg utgangspunkt i at begrepet både «... handler om det vi skal oppnå med læringen, altså mer om resultatet av selve læringen» (Utdanningsdirektoratet, 2018, 01:40), og at det enkelt og greit dreier seg om evner og kvalifikasjoner (Persvold, 2018). Utdanningsdirektoratet bruker også «å lære å lære» og å «reflektere over egen læring» som definisjoner på kompetanse (Utdanningsdirektoratet, 2018, 00:58).

I boken *Dybde//læring*, brukes kompetansebegrepet så godt som synonymt med kunnskap. De skriver blant annet at selve didaktikken i opplæringen er sterkt knyttet til å kunne skape ressurser og miljøer for læring, hvor elevene ses på som «kunnskapsprodusenter mer enn kunnskapskonsumenter» (Østern, Dahl, Strømme, Petersen, Østern & Selander, 2019, s. 25). Her legges det altså vekt på at kompetansen og kunnskapen elevene tilegner seg også skal kunne anvendes og brukes på en fornuftig måte til å videreutvikle kompetansen.

Som nevnt, mener Fullan et al. (2018, s. 91) at elever trenger å tilegne seg nye kompetanser for å lykkes og ha det bra, og at dette er definisjonen på dybdelæring. De mener også at det har vært for lite fokus på hvordan man skal oppnå ulike kompetanse innenfor ulike arenaer (2018, s. 43). Kompetansebegrepet brukes altså her om det elevene oppnår ved å arbeide med dybdelæring. På en annen side skriver de at «dybdelæring skjer når vi bruker kompetansene til å engasjere oss i problemstillinger og oppgaver av verdi for elever og verden» (Fullan et al., 2018, s. 45). Her brukes begrepet motsatt, i og med at det er dybdelæringen som skjer ved bruk av kompetansen. Alt i alt kan man si at vedkommende mener kompetanse skapes ved dybdelæring, og at dybdelæring kan gjennomføres ved bruk av kompetanse.

Fullan et al. (2018, s. 15) deler også inn kompetansene etter hvilke som er de mest sentrale. De mener at vi har seks globale, sentrale kompetanser: karakter, samarbeid, medborgerskap, kommunikasjon, kreativitet og kritisk tenkning. Av disse er det flere som

kommer til uttrykk i OD, både som viktige ferdigheter alene, og som viktige ferdigheter i samsvar med blant annet dybdelæring og tverrfaglig arbeid.

3.4 Læringssyn

Til nå har vi altså sett på hvordan både dybdelæring og kompetanse defineres, og hvordan de to begrepene kan gå hånd i hånd. Som lærer må man kunne lære elevene å anvende kunnskapen på en relevant og fornuftig måte – og det er her de ulike læringssynene kommer inn i bildet. De ulike perspektivene på læring har vært i en stadig utvikling siden starten av 1900-tallet, basert på hvordan man mener elevene oppnår mest og best mulig kompetanse (Digitale ferdigheter, 2014). Hvilke læringssyn man benytter seg av som lærer, kan variere ut ifra hvilke tema man underviser i. Som lærer velger man selv hvilke arbeidsmåter en vil bruke, noe som igjen forteller noe om hvilke læringssyn en «følger», men det er implisitt at OD og styringsdokumenter fungerer som veiledere for hvilke læringssyn en skal favorisere.

Siden jeg i denne oppgaven skal finne ut hvilke læringssyn som legges til grunn for å oppnå dybdelæring i OD, vil jeg nå tar for meg de mest sentrale perspektivene slik at jeg under drøftingen kan referere til denne delen. Etter å ha sett på de ulike perspektivene vil jeg videre gå inn på klassemiljø, da dette er sentralt i forhold til det sosiokulturelle læringssynet.

3.4.1 Behavioristisk perspektiv

Det første, kjente læringsperspektivet som oppsto var behaviorismen. Dette synet på læring begynte på starten av 1900-tallet, og handler i hovedsak om at læring skjer gjennom assosiasjoner mellom stimuli og respons (Schunk, 2000, s.31). Ifølge Watson (1924, referert i Schunk, 2000, s. 30), handler behaviorismen om det vitenskapelige fagområdet som kan observeres. Innenfor psykologien handler dette om oppførselen, «the behavior», derav navnet behaviorismen.

Dette læringsperspektivet knyttes ofte til tanker om straff og belønning. Elever ønsker å oppnå belønning fremfor straff, og vil derfor oppføre seg deretter. I dette perspektivet lærer man av å observere andre, ved å se på hvilke handlinger de gjør og hva som blir konsekvensene av disse handlingene. Dersom en lærer da belønner en elev for å for eksempel være aktiv i timen, vil dette smitte over på andre elever som ønsker å få samme rosende

tilbakemelding. Man kan si at læring blir «*en relativt varig endring av atferd som følge av erfaring*» (Solerød, 2014, s. 218).

Siden det i dette læringsperspektivet dreier seg om respons på ytre stimuli, blir det ofte knyttet opp mot ytre motivasjonsfaktorer og repeterende kunnskap, fremfor en dypere anvendelse av stoffet. Det blir lærerens jobb å «lære fra seg», fremfor at elevene skal jobbe kognitivt, kritisk eller sosialt med fagstoffet (Digitale ferdigheter, 2014). Rundt 1950 kom det et nytt perspektiv på læring som satte søkelys på det kognitive, som førte til at behaviorismen ikke lenger var det dominerende (Schunk, 2000, s. 78). Dette perspektivet skal vi nå se nærmere på.

3.4.2 Kognitivismen

Som nevnt utfordret kognitivismen den ledende, behavioristiske tankegangen fra slutten av 1950-årene, med sine motstridende teorier. Disse motstridene teoriene går blant annet ut på at man betrakter mennesket som et aktivt vesen, fremfor et som kun reagerer på ytre stimuli. Videre skilles det her mellom informasjon og kunnskap, hvor informasjon kan overføres mellom personer, mens kunnskapen oppstår når hvert enkelt individ setter ny informasjon inn i et system med allerede-vitende kunnskap (Digitale ferdigheter, 2014).

Når det dreier seg om å plassere ny informasjon i en større sammenheng med kunnskap som allerede er lært, brukes ofte begrepene assimilasjon og akkomodasjon. Assimilasjon dreier seg om informasjon som får plass i et eksisterende system. Akkomodasjon, derimot, er ny kunnskap som ikke passer inn det eksisterende systemet, som fører til at man må gjøre endringer i systemet for at alt skal passe inn (Digitale ferdigheter, 2014). Disse kognitive systemene utgjør en vesentlig rolle for tankegangen i kognitivismen.

Den kognitive læringsteorien forstår det som at læring oppstår når man må endre på disse kognitive skjemaene. Innenfor dette perspektivet fokuseres det også på at læring er interaksjon, som fokuserer på individets integrerende rolle i selve læringsprosessen (Dysthe, 1996, s. 10). Videre skriver Dysthe at læring handler om elevenes interaksjon med lærestoffet, fremfor at det er flere, individuelle prosesser.

Metakognisjon, som er kunnskapen om seg selv som en lærende person, har fått en sentral plass innenfor det kognitive perspektivet (Dysthe, 1996, s. 8). Begrepet metakognisjon

dreier seg om at man selv vet hvordan man lærer og hvordan man tenker, mens kognisjon handler om selve læringen og tenkningen. Når det dreier seg om metakognisjon, ser vi at Fullan et al. skriver følgende om hva som må til for å optimalisere læring:

Hvis læringen skal optimaliseres, er det nødvendig at elever tar ansvar for egen læring og forstår læringsprosessen. Det krever at elevene utvikler ferdigheter i metakognisjon, i å gi og ta imot tilbakemeldinger og bli i stand til å være agent i rollen som elev.» (Fullan et al., 2018, s. 95).

Vi skjønner at det å bli bevisst sin egen læringsprosess og tankegang, regnes som svært viktig for å oppnå kunnskap på best mulig måte. Fra sitatet ovenfor nevnes det også at man må mestre å gi og ta imot tilbakemeldinger, noe som tar oss videre innunder det sosialkognitivistiske perspektivet.

3.4.3 Sosialkognitivismen

Et annet perspektiv på læring, er sosialkognitivismen. Dette perspektivet fungerer som et underledd både innen kognitivismen og innen behaviorismen. Mannen bak denne teorien var Alfred Bandura (Utforsk sinnet, 2018). Han hadde sitt utgangspunkt i behaviorismen, men tilførte flere viktige begreper, samtidig som han satte søkelys på elevenes egne innsats og motivasjon til å lære det de hadde observert.

By observing others, people acquire knowledge, rules, skills, strategies, beliefs, and attitudes. Individuals also learn from models the usefulness and appropriateness of behaviors, and they act in accordance with beliefs about their capabilities and the expected outcomes of their actions. (Schunk, 2000, s. 78).

Ut ifra dette synspunktet mener man altså at elevene lærer ved å observere andre, ved å rette seg etter ønsket atferd, og oppføre seg og handle ut ifra deres kapabilitet og forventninger. Videre utdyper Schunk (2000, s. 79) at den sosialkognitivistiske prosessen handler om å sette seg mål, vurdere mulige utfall for handlinger, evaluere fremgangen for å nå målene, og selvregulering av tanker, emosjoner og handlinger.

Dette perspektivet på læring dreier seg altså om ideen at mennesker lærer best i sosiale omgivelser, men da ved å tilpasse sine egne handlinger ut ifra hvordan de observerer at andre individer oppfører seg, og hvordan andre igjen responderer på oppførselen.

3.4.4 Sosiokulturelt læringssyn

Et annet perspektiv som fokuserer på det sosiale, er det sosiokulturelle læringssynet. «Dette perspektivet på læring vektlegger betydningen av sosiale rammer rundt menneskers handlinger» (Digitale ferdigheter, 2014). I motsetning til sosialkognitivismen, fokuseres det her på menneskers betydning for hverandre, fremfor at en part etterligner en annen. Sosial samhandling ses altså på som et utgangspunkt for læring, fremfor at det kun fungerer som en ramme (Dysthe, 1996, s. 8).

I følge Dysthe (2001, s. 45), legger dette læringssynet vekt på at kunnskapen vi tilegner oss er situert og derfor koblet til ulike forbindelser hvor kunnskapen er viktig.

At læring er «situert» betyr at læring må forankres i konkrete situasjoner. Med andre ord fokuseres det på de kontekstuelle og sosiale aspektene med læring og tenkning. Kunnskap blir til i interaksjon med andre, og må derfor forstås som et sosiokulturelt fenomen. (Øhra, 2008, lysark 21)

Grunnen til at kunnskap må være et sosiokulturelt fenomen, er altså fordi hvert enkelt individ sitter på ulik kunnskap. For at elever skal få en helhetlig forståelse, trenger de å samarbeide og lære av hverandre, siden de ulike elevene har opparbeidet seg ulik og variert kunnskap. Siden denne kunnskapen er fordelt mellom individer, må altså læringen være sosial (Dysthe, 2001, s. 45). Kort sagt fokuseres det på at den individuelle kunnskapen kommer som et resultat av sosialt samspill.

Innenfor dette læringsperspektivet, nevnes ofte John Dewey med frasen «learning by doing». Han mente blant annet at mennesker er født som sosiale vesener, og at vi derfor vil utvikle oss og lære ved interaksjoner med andre (Manger, Lillejord, Nordahl & Helland, 2012, s. 239).

I forbindelse med det sosiokulturelle læringssynet, nevnes også ofte den proksimale utviklingssonen, også kalt den nærmeste utviklingssonen. Denne sonen, som omtales av

Vygotsky, befinner seg mellom den kunnskapen eleven klarer å tilegne seg alene, og den kunnskapen eleven klarer å tilegne seg ved hjelp av en voksen eller en medelev. Den proksimale utviklingssonen er dynamisk, så den vil hele tiden utvide seg, så lenge eleven fortsetter å tilegne seg ny kunnskap (Øzerk, 1996, s. 111).

Som vi ser, fokuseres det altså på hver enkelt elevs kunnskaper, som i sosial sammenheng danner et enda bedre kunnskapsgrunnlag. For å tilrettelegge for denne typen læring, må det altså ligge til grunn et godt læringsmiljø blant elevene. Jeg vil derfor nå ta for meg en kort presentasjon av læringsmiljø, og dets relasjon til både sosiokulturelt perspektiv og dybdelæring.

3.5 Læringsmiljø

Som nevnt er læringsmiljø en følge av den sosiokulturelle teorien. Uten et godt læringsmiljø vil det være så godt som umulig å legge opp undervisningen etter dette perspektivet, med tanke på at elevene her skal bruke hverandres kunnskaper for å øke sin egne læring.

Bråten er blant dem som skriver om viktigheten av et godt læringsmiljø, og betydningen av menneskers tilpasning til omgivelsene og samarbeid med andre for å oppnå best mulig læring (Bråten, 2011, s. 53). Munthe mener at læringsmiljøets mål kan være å skape en følelse av tilhørighet blant elevene, da hun mener dette vil danne en grunnmur for læring (Munthe, 2011, s.146). Noe som trekkes frem som svært viktig for å skape et gode læringsmiljø, er å arbeide med relasjoner – både elevene seg imellom og mellom lærer og elev (Munthe, 2011, s. 140).

Når det gjelder læringsmiljø i samsvar med dybdelæring, er det som nevnt under 3.2 *Dybdelæring*, viktig «å skape miljøer som utfordrer, provoserer, stimulerer og feirer læring» (Fullan et al, 2018, s. 37). I forbindelse med dybdelæring skriver også Fullan et al. (2018, s. 137) at samarbeid er det viktigste når det gjelder ulike forhold som fremmer dybdelæring. På hvilken måte dette kommer til uttrykk i OD, kommer jeg nærmere inn på i drøftingen.

4. Metode

For at denne forskningsoppgaven skal kunne gjennomføres av andre ved en senere anledning, vil jeg nå ta for meg hvilken analysestrategi jeg har brukt og hva jeg særlig har sett på i denne forskningen.

4.1 Kvalitativ metode med vekt på dokumentanalyse

I denne forskningen har jeg benyttet meg av en kvalitativ forskningsmetode som kjennetegnes ved at det sier noe om «kvalitet eller spesielle kjennetegn/egenskaper ved det fenomenet som studeres» (Christoffersen & Johannessen, 2012, s. 18). En annen grunn til at denne metoden brukes er fordi «Innholdet i ulike dokumenter blir gjennomgått systematisk med sikte på å finne relevant informasjon om de forholdene som skal studeres» (Grønmo, 2016, s. 175). Jeg har valgt å bruke en kvalitativ metode i denne studien, nettopp fordi jeg ønsker å sette søkelys på et begreps betydning og omfang i et gitt dokument. Min hensikt har ikke vært å finne et tall eller et spesifikt svar, noe som dermed strider mot en kvantitativ metode.

Innenfor kvalitativ metode, har jeg benyttet meg av dokumentanalyse, nærmere bestemt semiotikk som analysestrategi. Semiotikk dreier seg om studie av tegn og tegnsystemer, hvor man analyserer måter å uttrykke seg på (Christoffersen & Johannessen, 2012, s. 91). Ut ifra problemstillingen fremgår det eksplisitt at det er to begreper som står sentralt i studien: dybdelæring og læringssyn. Det er definisjonen av disse begrepene samt faktorene som må ligge til rette rundt dem, som blir analysert i oppgaven.

Jeg har som nevnt valgt å analysere OD som ble fastsatt av Regjeringen i 2017 (Utdanningsdirektoratet, 2018). Hvorfor nettopp dette dokumentet egner seg å analysere, kommer jeg tilbake til under *4.2.3 Validitet*. Når det gjelder i hvilken rekkefølge jeg har utført analysen, er dette noe som presenteres under *4.2.2 Reliabilitet*.

4.2 Datakvalitet:

For å gjøre en god undersøkelse er det viktig at datamaterialet er av høy kvalitet, noe som vil si at det egner seg til å belyse gitte problemstillinger (Grønmo, 2016, s. 237). Når det gjelder negative sider med denne typen dokumentanalyse, dreier det seg mye om forskerens syn og

perspektiv. Som forsker har jeg forsøkt å holde meg objektiv for å få et mest mulig korrekt resultat. Dersom jeg som forsker ikke har klart å forholde meg objektiv, kan dette påvirke resultatene av undersøkelsen.

Ifølge Grønmo handler det i hovedsak om fem punkter som må oppfylles, når det dreier seg om datakvalitet:

- Datamaterialet må i størst mulig grad representere faktiske forhold
- Datainnsamlingen bør ta utgangspunkt i presise begreper og formuleringer
- Utvelging av enheter må gjøres på en forsvarlig måte
- «*Utvelgingen av informasjonstyper* må utføres på en systematisk måte»
- Datainnsamling må være minst mulig påvirket av studien

(Grønmo, 2016, s. 238)

Dette er fem punkter jeg har forsøkt å forholde meg til i denne studien. For å se nærmere på hovedpunktene innenfor kvalitetsvurderingen, brukes ofte reliabilitet og validitet som to overordnede kriterier. Disse kriteriene vil jeg nå gå nærmere inn på.

4.2.2 Reliabilitet

Reliabilitet dreier seg om hvor nøyaktig undersøkelsen er utført, altså hvor stort samsvar det blir mellom to like undersøkelser (Grønmo, 2016, s. 241). «Reliabilitet knytter seg til nøyaktigheten av undersøkelsens data; hvilke data som brukes, den måten de samles inn på, og hvordan de bearbeides» (Christoffersen & Johannessen, 2012, s. 23).

I denne studien har jeg gått frem på en bestemt måte i OD for å finne svar på problemstillingen min. Først så jeg på selve definisjonen av begrepet dybdelæring. Deretter så jeg på begreper som kunne «flettes sammen» med dybdelæring, som kompetanse og læring. Etter det tok jeg for meg hvilke læringssyn som fremmes i definisjonen av dybdelæring, før jeg til slutt så på hva som måtte ligge til rette for å kunne arbeide med dybdelæring. I sistnevnte punkt analyserte jeg også hvilke læringssyn som ble fremmet i disse faktorene.

4.2.3 Validitet

I motsetning til reliabilitet, dreier validitet seg om «datamaterialets gyldighet for de problemstillingene som skal belyses» (Grønmo, 2016, s. 241). Dette betyr at en studie har høy validitet dersom studien innebærer relevant data for problemstillingen. I denne studien har jeg som nevnt tatt for meg OD som primærkilde, hvor jeg blant annet har brukt NOU 2014:7, NOU 2015:8 og dokument fra Utdanningsdirektoratet som sekundærkilder. Grunnen til at OD er en relevant kilde for denne forskningen, er fordi den er en formell læreplan som fungerer som et bindeledd mellom politikk og skole (Dale, 2009, s. 12). En annen grunn er det faktum at den vil tre i kraft som læreplan for alle Norges skoler i 2020, noe som gjør den vesentlig å analysere med tanke på at den da inneholder relevant og konkret innhold.

4.3 Etikk og forskning

Etikk innenfor forskning kan beskrives som «et mangfold av verdier, normer og institusjonelle ordninger som bidrar til å konstituere og regulere vitenskapelig virksomhet» (NESH, 2016, s. 5). Den nasjonale forskningsetiske komité for samfunnsvitenskap og humaniora (NESH) har laget noen forskningsetiske retningslinjer som en forsker må ta hensyn til. Disse dreier seg blant annet om de som deltar i forskningen (NESH, 2016). Selv om det i dette tilfelle er snakk om en dokumentanalyse, er det vesentlig å vise hensyn til fremstillingen av funnene og ivareta kilden på best mulig måte (Christoffersen & Johannesen, 2012). Innenfor disse hensynene knyttes også validitet inn i bildet, med tanke på at man skal belyse et dokument korrekt. Innenfor reliabiliteten, dreier det etiske seg her om å forholde seg objektiv, slik at man som forsker ikke påvirker resultatene ved bruk av egen for-forståelse. Det er da viktig å unngå feilsiteringer eller å ta begreper og perspektiver ut av kontekst.

Disse etiske retningslinjene er forsøkt opprettholdt i høyest mulig grad i denne studien. Ved bruk av dokumentanalysen og fremgangsmåten som er forklart under 4.2.2 *Reliabilitet*, vil jeg nå presentere mine funn og drøftinger.

5. Presentasjon av funn og drøfting

I denne drøftingsdelen vil jeg starte med å se på hvordan dybdelæring defineres i OD, før jeg trekker inn likheter og ulikheter mellom begrepene dybdelæring, kompetanse og læring, slik de er brukt i dokumentet. Videre vil jeg se på uttrykkene «å lære å lære» og «å reflektere over egen læring» og koble dem opp mot dybdelæring og hvilke læringssyn de fremmer. Her vil jeg også trekke frem andre eksempler. Til slutt vil jeg se på hva som må til for å oppnå dybdelæring, ifølge OD.

5.1 Dybdelæring som begrep i OD

OD er delt inn i tre hovedtemaer; *Opplæringens verdigrunnlag*, *Prinsipper for læring, utvikling og danning*, og *Prinsipper for skolens praksis*. Alle disse emnene tar for seg dybdelæring, hvor noen går inn på hvordan begrepet defineres, mens andre forklarer hva som må ligge til grunn for å gjennomføre og oppnå dybdelæring.

5.1.1 Definisjon av dybdelæring

For å få en forståelse av hva Ludvigsen-utvalget la til grunn i begrepet dybdelæring, vil jeg først se nærmere på hvordan de definerer begrepet i OD. Der står det nemlig at:

Dybdelæring i fag innebærer å anvende kunnskaper og ferdigheter på ulike måter, slik at elevene over tid kan mestre ulike typer faglige utfordringer individuelt og i samspill med andre. (Kunnskapsdepartementet, 2017, s. 11).

Ut ifra denne definisjonen kan altså dybdelæring, på den ene siden, ses på som en læringsform som handler om at en skal lære å anvende kunnskapen. På den andre siden kan den ses på som en læringsform som fremmer læring både hos individet selv, men også i samspill med andre. Begge disse delene kommer frem i definisjonen, men hva menes det egentlig med å kunne anvende?

For en dypere forståelse av definisjonen, kan vi se på hvordan utvalget ordlegger seg i NOU 2014:7, hvor de blant annet skriver av «dybdelæring handler om at elevene gradvis

utvikler sin forståelse av begreper og sammenhenger innenfor et fagområde» (NOU 2014:7, 35). De skriver videre at «Dybdelæring innebærer at elevene bruker sin evne til å analysere, løse problemer og reflektere over egen læring til å konstruere helhetlig og varig forståelse». Her fokuseres det også på at elevene skal bruke kunnskap slik at den kan brukes igjen senere. Det som ikke settes søkelys på her derimot, er hvordan de skal mestre de faglige utfordringene, noe som kunne gjøres både individuelt og i samspill med andre, ifølge OD.

I OD skrives det også at:

Skolen skal gi rom for dybdelæring slik at elevene utvikler forståelse av sentrale elementer og sammenhenger innenfor et fag, og slik at de lærer å bruke faglige kunnskaper og ferdigheter i kjente og ukjente sammenhenger. (Kunnskapsdepartementet, 2017, s. 11)

Ut ifra hvordan dybdelæring blir presentert og forklart, kan vi få en forståelse av at det skal settes søkelys på at elever skal lære ved å anvende og gjøre kunnskapen til sin egen, slik at de kan bruke den på en fornuftig måte ved senere anledninger. Selv om vi kan få et visst syn på hva som da menes med dybdelæring i denne sammenhengen, kan det virke litt snevert i forhold til hvordan begrepet opprinnelig ble brukt, som nevnt under 3.2 *Dybdelæring* i teoridelen.

Som Østern og Dahl skriver, ble bruken av begrepet dybdelæring under Ludvigsen-utvalget tatt imot som noe veldig fornuftig og det ble sett på som noe som manglet i den norske skolen. Videre skriver de at «det var fascinerende å se hvor fort begrepet ble tatt i bruk ...», og at det var «liten debatt om hva dybdelæring egentlig er, og hva begrepet tilfører» (2019, s. 29). Ut ifra hvordan dybdelæring defineres i OD kan vi forstå hva Østern og Dahl mener med at det har vært en liten debatt rundt begrepets forståelse. Dersom debatten rundt begrepets forståelse og betydning hadde vært større, ville det sannsynligvis kommet klarere frem hva som egentlig menes med dybdelæring i fagfornyelsen. Dette er også Fullan et al. enige i, da de skriver: «hvis vi ønsker at dybdelæring skal blomstre og være tilgjengelig for alle, må vi være mer presise om hva vi mener med *dybdelæring*» (2018, s. 40). På den andre siden er det forståelig at et slikt begrep tørkes støv av og brukes i en litt ny sammenheng, i og med at det skaper en viss oppfattelse av nytenkning og et engasjement for forandring.

På tross av nytenkningen, skal vi nå forsøke å bli enda klokere på hva Ludvigsen-utvalget mener inngår i begrepet dybdelæring. For å gjøre dette vil jeg se på hvordan begrepet brukes både som kontrast til, og til å støtte oppunder begreper som kompetanse og læring.

5.1.2 Kompetanse og dybdelæring

Når det gjelder hva kompetanse fremstilles som i OD, kan vi starte med et utdrag som viser likheter til sistnevnte utdrag om dybdelæring: «Kompetanse er å kunne tilegne seg og anvende kunnskaper og ferdigheter til å mestre utfordringer og løse oppgaver i kjente og ukjente sammenhenger og situasjoner. Kompetanse innebærer forståelse og evne til refleksjon og kritisk tenkning.» (Kunnskapsdepartementet, 2017, s. 11). Her ser vi i likhet med utdraget ovenfor at begrepet som beskrives handler om å tilegne seg og anvende kunnskap på en slik måte at man senere kan bruke denne kunnskapen til å løse nye oppgaver.

I motsetning til forklaringen av dybdelæring, legges det her også særlig vekt på refleksjon og kritisk tenkning. Både refleksjon og kritisk tenkning nevnes videre å være svært viktige egenskaper å ha, både for å forstå noe teoretisk, men også for å gjøre noe praktisk (Kunnskapsdepartementet, 2017, s. 11). Det skapes altså en slags forståelse om at kompetansebegrepet dreier seg om noe bredere enn hva dybdelæring gjør.

En annen måte å se det på, er ved å tenke på de to begrepene som likeverdige begreper som dreier seg om det samme. Fullan et al. mener at «dybdelæring skjer når vi bruker kompetansene til å engasjere oss i problemstillinger og oppgaver av verdi for elever og verden» (2018, s. 45). Her brukes kompetanse og dybdelæring om hverandre, på en måte som setter de opp som både likeverdige, men også som avhengig av hverandre.

Dette synet på kompetanse og dybdelæring kommer også til syne i en av Utdanningsdirektoratets videoer om nettopp disse begrepene, hvor de sier at ««å lære å lære» og «reflektere over egen læring» er tydelig definisjonen av både dybdelæring og kompetanse», samtidig som de tydeliggjør at det enkelt og greit dreier seg om evner og kvalifikasjoner (Utdanningsdirektoratet, 2018, 00:58). Det kan altså tydes i flere retninger – både at kompetanse og dybdelæring er to begreper med ulikt innhold, at de er avhengig av hverandre, eller at de i hovedsak handler om det samme – nemlig evner og kvalifikasjoner.

Hva som skiller kompetanse og dybdelæring kan med andre ord være vanskelig å sette fingeren på. Særlig vanskelig blir det når man må drøfte hvorvidt begreper som «dypere innsikt» i hovedsak handler om dybdelæring. I så tilfelle beskrives også dybdelæring i OD som noe som dreier seg om kritisk tenkning: «Dypere innsikt utvikles når elevene ser sammenhenger mellom kunnskapsområder, og når de behersker et mangfold av strategier for å tilegne seg, dele og forholde seg kritisk til kunnskap.» (Kunnskapsdepartementet, 2017, s. 12).

Ifølge OD kan altså dybdelæring sies å gå hånd i hånd med kompetansebegrepet, da begge begrepene dreier seg om å anvende og bruke kunnskap på en fornuftig, kritisk og reflekterende måte. I så tilfelle, kan muligens dybdelæring ses på som kompetanse? Dreier det seg i bunn og grunn om økt læring? Det skal jeg ta en nærmere titt på nå.

5.1.3 Er dybdelæring det samme som læring?

I hvor stor grad dybdelæring egentlig dreier seg om økt læring, kan diskuteres. Ifølge Østern et al. har Ludvigsen-utvalget med sin nye reform glemt bort deler av den såkalte essensen i læringen, det som egentlig skal læres, ved at de har fokusert for mye på de ulike kjerneelementene og overflødige ord (2019, s. 24). Når det gjelder begrepet dybdelæring, har det som nevnt et annet opphav enn til den forståelsen det kobles til i fagfornyelsen. Denne omstridte bruken av begrepet kan dermed føre til forvirring blant brukerne, i og med at det kan være vanskelig å forstå hva som egentlig menes med dybdelæring i dag. Østern og Dahl mener blant annet at «dybde» i dybdelæring, rett og slett dreier seg om læring (2019, s. 45).

Hvis vi ser på hva som inngår i læringsbegrepet og dybdelæring i OD, ser vi at det handler om mye det samme. Det står blant annet at dersom «ny innsikt skal vokse fram, må etablerte ideer granskes og kritiseres med teorier, metoder, argumenter, erfaringer og bevis» (Kunnskapsdepartementet, 2017, s. 7). Ny innsikt kan her oppfattes som læring, med tanke på at læring innebærer at man får ny kunnskap om noe. At ideer skal granskes og kritiseres finner vi også eksempler på innenfor dybdelæring, med tanke på at man skal sette søkelys på kritisk tenkning. Kritisk tenkning blir også nevnt eksplisitt hvor det står at «Kritisk tenkning og etisk bevissthet er både en forutsetning for og en del av det å lære i mange ulike sammenhenger, og bidrar til at elevene utvikler god dømmekraft» (Kunnskapsdepartementet, 2017, s. 7). Ut ifra det vi har funnet ut om dybdelæring og kompetansebegrepet, kan vi her trekke linjer til at

dybdeløring, som blant annet innebærer kritisk tenkning, kan sies å være en forutsetning for læring.

Noe som strider mot dette, finner vi videre i OD. Der nevnes det hvordan enkelte elever vil fortsette å streve med å lære, på tross av egeninnsats og bruk av læringsstrategier. Ludvigsen-utvalget mener i disse tilfellene at det er viktig å legge til grunn for en bred tilnærming for å utvikle en evne til livslang læring (Kunnskapsdepartementet, 2017, s. 12). Her legges det altså vekt på såkalt breddeløring, som fungerer som en motsats til dybdeløring.

I NOU 2014:7 har Ludvigsen-utvalget utdypet dette skillet mellom søkelys på bredde kontra dybde, hvor de skriver: «Både bredde- og dybdeorientering er viktig for læring og allsidig kompetanseoppnåelse, men utvalget legger vekt på at dybdeløring er helt avgjørende for faglig utvikling, varig læring og mestring over tid» (NOU 2014:7, kap 1). Vi kan altså forstå det slik at Ludvigsen-utvalget fremmer dybdeløring for læring over tid, samtidig som de fremmer begge begrepene som viktige. Dahl og Østern poengterer denne forskjellen ved å sette søkelys på at hovedforskjellen på breddeløring og dybdeløring dreier seg om en forskjell mellom memorering og refleksjon (2019, s. 45).

5.2 Ulike læringsyn i OD

Til nå har vi sett på hvordan selve begrepet dybdeløring blir fremstilt i OD, og om det finnes likhetstrekk til begrepene kompetanse og læring. For å få en dypere forståelse av hva som menes med dybdeløring, vil jeg nå se på hvilke læringsyn som knyttes til begrepet, både direkte og indirekte. Når det gjelder hvilke læringsyn som blir fremhevet i OD, finner vi både eksempler innenfor det sosiokulturelle perspektivet, og innenfor det kognitive perspektivet. Jeg vil nå ta for meg noen eksempler fra begge sidene, og se på hvordan de brukes i dokumentet.

5.2.1 Det sosiokulturelle perspektivet - «Å lære å lære»

Hvis vi ser tilbake på Utdanningsdirektoratets definisjon av dybdeløring og kompetanse, ser vi at de bruker uttrykket «å lære å lære»: ««å lære å lære» og «reflektere over egen læring» er tydelig definisjonen av både dybdeløring og kompetanse» (Utdanningsdirektoratet, 2018,

00:58). Selve uttrykket «å lære å lære» dreier seg om et sosiokulturelt perspektiv, da det handler om prosessen rundt det å anvende og skaffe seg ny kunnskap. Dette uttrykket brukes også som en egen underoverskrift i OD, og anses derfor som et viktig punkt i fagfornyelsen.

I OD finner vi også andre eksempler på et sosiokulturelt læringsperspektiv. Et eksempel er hvor det står:

Å lære å lytte til andre og samtidig argumentere for egne syn gir elevene et grunnlag for å håndtere uenighet og konflikter, og for å søke løsninger i fellesskap. Alle skal lære å samarbeide, fungere sammen med andre og utvikle evne til medbestemmelse og medansvar. (Kunnskapsdepartementet, 2017, s. 10)

Her finner vi igjen mange av prinsippene ved det sosiokulturelle læringsperspektivet, blant annet søkelyset på at sosial samhandling ses på som et utgangspunkt for læring (Dysthe, 1996, s. 8). Det fremheves hvordan man skal tilegne seg egenskaper angående kommunikasjon for å kunne lære noe i fellesskap. Dette er en del av hovedprinsippet ved dette læringsperspektivet.

Det sosiokulturelle læringsperspektivet fremheves også andre steder i OD, hvor det blant annet nevnes at den enkelte elevs bidrag til fellesskapet også skaper et bidrag *fra* fellesskapet til «den enkeltes trivsel, utvikling og læring» (Kunnskapsdepartementet, 2017, s. 10). Dette indikerer at forholdet mellom hver enkelt elev og fellesskapet er gjensidig, og at alle må bidra for å få best mulig uttelling av læringen.

At elevenes stemme skal bli hørt, er også et viktig prinsipp i fagfornyelsen, på samme måte som det har hatt en sentral plass i tidligere læreplaner. I OD står det blant annet: «*Dei skal ha medansvar og rett til medverknad*» (Kunnskapsdepartementet, 2017, s. 4). Å fremme demokrati er en vesentlig faktor i OD, hvor viktigheten og tanken bak nevnes flere ganger. Det fremmes også at elevene skal medvirke på en måte som gjør at de har reell innflytelse og kan påvirke det som dreier seg om dem (Kunnskapsdepartementet, 2017, s. 9). Også dette er viktige faktorer innenfor det sosiokulturelle perspektivet, i motsetning innen det kognitive læringsperspektivet.

5.2.2 Det kognitive perspektivet – Å reflektere

Hvis vi enda en gang trekker frem definisjonen til Utdanningsdirektoratet, angående kompetanse og dybdelæring, ser vi at det i tillegg til «å lære å lære», dreier seg om refleksjon: ««å lære å lære» og «reflektere over egen læring» er tydelig definisjonen av både dybdelæring og kompetanse», (Utdanningsdirektoratet, 2018, 00:58). Å reflektere over noe, handler om å gjennomgå en tankeprosess, noe vi finner igjen innenfor det kognitive perspektivet. Som nevnt under teoridelen, handler kognitivismen om å tilføre noe nytt til kognitive skjemaer, slik at man omstrukturerer på kunnskapen man sitter inne med, og dermed oppnår læring (Dysthe, 1996, s. 10).

I OD er det en konstant spenning mellom de ulike læringsperspektivene, hvor det sosiokulturelle perspektivet fremmes mer åpenlyst enn det kognitive. På tross av dette finner vi en rekke kognitive syn på læring og dybdelæring i dokumentet. Det står blant annet:

Ved å reflektere over egen og andres læring kan elever litt etter litt utvikle bevissthet om egne læringsprosesser. Elever som lærer å formulere spørsmål, søke svar og uttrykke sin forståelse på ulike måter, vil gradvis kunne ta en aktiv rolle i egen læring og utvikling. (Kunnskapsdepartementet, 2017, s. 12).

Igjen ser vi at det handler om refleksjon, som er et begrep som dreier seg om en kognitiv prosess. Østern og Dahl er blant dem som mener at dybdelæring bærer preg av det kognitive perspektivet. De mener at dette læringssynet har preget forskningen om og utviklingen av ideer som dreier seg om dybdelæring innen høyere utdanning (2019, s. 44).

På tross av at det har preget forskning og utvikling av dybdelæring, finner vi også eksempler på at OD ikke er totalt dominert av det kognitive perspektivet. Et av hovedprinsippene innenfor kognitivismen er jo «... forestillinga om læring som ein individuell kognitiv prosess» (Dysthe, 1996, s. 8). At læring er en individuell kognitiv prosess stemmer ikke overens med definisjonen og begrepene som brukes angående læring, kompetanse og dybdelæring i OD, slik vi allerede har sett. Det fokuseres som nevnt mye på læring ved bruk av den sosiale kulturen, noe som kan trekkes inn innenfor sosialkognitivismen, fremfor det vanlige, kognitive perspektivet.

Dersom vi ser videre i OD, står det også at «Skolen skal bidra til at elevene reflekterer over sin egen læring, forstår sine egne læringsprosesser og tilegner seg kunnskap på

selvstendig vis.» (Kunnskapsdepartementet, 2017, s. 12). I tillegg til å ta for seg kognisjon, handler det om metakognisjon, som er kunnskap om seg selv som en lærende person (Dysthe, 1996, s. 8). Metakognisjon og evne til refleksjon er noe som nevnes flere steder i OD.

5.2.3 Hvor er behaviorismen?

Av de ulike læringsperspektivene som er presentert i teoridelen, ser vi et fravær av behaviorismen i OD. På tross av dette fraværet i den kommende *formelle* læreplanen, kan vi mistenke at det er et perspektiv som blir relativt hyppig brukt i praksis. Vi kan anta at behaviorismen har sin plass i en såkalt «skjult læreplan», hvor det reelle fremmes, fremfor det ideelle.

I kapittelet som heter «Om overordnet del», står det spesifikt at OD fremmer det grunnsynet som skal prege den pedagogiske praksisen i opplæringen, og at alle som jobber innenfor denne grunnopplæringen må la dette grunnsynet prege både planlegging og gjennomføring av opplæringen (Kunnskapsdepartementet, 2017, s. 2). Behaviorismen skal altså ikke vektlegges som et grunnsyn i opplæringen, i motsetning til både det sosiokulturelle og det kognitive grunnsynet.

5.3 Hva må til for å oppnå dybdelæring?

Til nå har vi vært innom hva som inngår i begrepet dybdelæring ifølge Ludvigsen-utvalget. I OD nevnes også flere faktorer som må være på plass for å skape både dybdelæring, dybde i læringen og økt kompetanse. Jeg vil nå ta for meg noen av faktorene som nevnes, og se hvordan ulike læringssyn kan knyttes opp mot disse.

5.3.1 Et kulturelt fellesskap

For å kunne tilrettelegge for økt kompetanse og dybdelæring hos elevene, nevnes det i OD at et godt fellesskap og et inkluderende miljø er viktig. Det står blant annet at læreren skal bidra til å utvikle en god læringskultur og «gi elevene faglig og emosjonell støtte» ved å opparbeide godt samhold og tilhørighet blant elevene (Kunnskapsdepartementet, 2017, s. 18). For å kunne støtte elevene på denne måten, er det blant annet viktig at læreren har god kjennskap til

de ulike elevene. Dette kommer også frem i dokumentet hvor det står: «Å gi rom for dybdelæring forutsetter at skolen tar hensyn til at elevene er forskjellige og lærer i ulikt tempo og med ulik progresjon» (Kunnskapsdepartementet, 2017, s. 16). Dette kan tolkes som at man som lærer må beregne mer tid per øvelse eller oppgave, for å ikke utelate de elevene som trenger tid til å lære seg ny kunnskap. Det kan også dreie seg om tilpasning av oppgavene til de ulike elevene, ut ifra deres behov – slik det også gjøres per dags dato. Sammen med dette, nevnes det også at man som lærer bør ha en tett oppfølging til elevene for å kunne oppnå dybdelæring (Kunnskapsdepartementet, 2017, s. 16). Dette dreier seg om å kjenne til hvordan elevene jobber, for å kunne hjelpe og veilede dem på best mulig måte.

At samarbeid og fellesskap er viktig for dybdelæring er også Fullan et al. enige i. De mener at man i fellesskap kan utvikle ideer – noe som kreves for å kunne arbeide med dybdelæring (2018, s. 137). De skriver videre at lærerne og skolene – rett og slett hele systemet – må «tenke dypt» for å kunne skape forhold som får elevene til å gjøre det samme (Fullan et al., 2018, s. 137). En av tingene som kan bidra til et kulturelt fellesskap, er ulike kommunikasjonsformer og teknologi, ifølge Ludvigsen-utvalget (Kunnskapsdepartementet, 2017, s. 11). Selv om dette kan berike fellesskapet, mener de også at det kan utfordre det sosiale miljøet. For å unngå at nettopp det skjer, er det da viktig at både skolen og læreren legger godt til rette og planlegger undervisningen på en fornuftig måte, slik at man drar mest mulig nytte av de ressursene man har. Dette innebærer god klasseledelse, som omhandler kunnskap om elevenes behov, gode relasjoner og profesjonell dømmekraft. For å være en god leder, og kunne skape læringsglede og motivasjon, mener Ludvigsen-utvalget at det «trengs et bredt repertoar av læringsaktiviteter og -ressurser innenfor forutsigbare rammer.» (Kunnskapsdepartementet, 2017, s. 16). Dette er altså noen av tingene som bør ligge til grunn for å skape og opprettholde et inkluderende og kulturelt fellesskap.

Fokus på et kulturelt fellesskap knyttes ofte til et sosiokulturelt læringssyn. Som nevnt dreier dette læringssynet seg om at mennesker lærer best i fellesskap, i og med at alle sitter med ulik kunnskap og informasjon. Når denne kunnskapen blir delt, vil hver enkelt kunne utvikle sin egen kompetanse, samtidig som de bidrar til at andre gjør det samme. Dette læringssynet er noe vi også finner mye av når det dreier seg om læringsmiljø.

5.3.2 Læringsmiljø

For å skape et godt kulturelt fellesskap, er det viktig å både danne og opprettholde et godt læringsmiljø. Læringsmiljø er en følge av den sosiokulturelle teorien, siden det handler om å legge til rette for å kunne gjøre noe i fellesskap.

Fullan et al. er blant dem som hevder at «dybdelæring kun vil blomstre hvis vi skuer tilbake til det ideelle læringsmiljøet for dagens lærende» (2018, s. 114). Akkurat hvordan læringsmiljøet for dagens elever skal være, kommer ikke frem i OD. Det som derimot kommer frem i dokumentet, er at læringsmiljø er en viktig faktor for å kunne arbeide med og oppnå dybdelæring. Det står blant annet:

Skolen skal møte elevene med tillit, respekt og krav, og de skal få utfordringer som fremmer danning og lærelyst. For å lykkes med dette må skolen bygge et godt læringsmiljø og tilpasse undervisningen i samarbeid med elevene og hjemmene. (Kunnskapsdepartementet, 2017, s. 15)

Ut ifra dette kan vi forstå at Ludvigsen-utvalget mener at et godt læringsmiljø og gode relasjoner er med på at elevene oppnår både tillit, respekt, krav, danning og lærelyst. De skriver også videre at et raust og støttende læringsmiljø vil skape en grunnmur for at elevene både stimuleres og oppmuntres til en utvikling, både faglig og sosialt (Kunnskapsdepartementet, 2017, s. 15).

Læringsmiljøet bør også, ifølge Ludvigsen-utvalget, i stor grad preges av elevmedvirkning, hvor elevene både medvirker og tar ansvar i læringsfellesskapet. De skriver at «Elever tenker, erfarer og lærer i samspill med andre gjennom læringsprosesser, kommunikasjon og samarbeid.» (Kunnskapsdepartementet, 2017, s. 15). I følgende utdrag finner vi trekk til flere av de ulike læringssynene, deriblant det sosiokulturelle og det kognitivistiske. Det skapes et sosiokulturelt læringssyn når det dreier seg om læringsmiljø og elevmedvirkning, siden det vektlegges at elever øker sin kompetanse sammen med andre. Det kan på den ene siden tolkes som at alle bidrar med noe til fellesskapet, siden det dreier seg om «kommunikasjon og samarbeid», noe som er typisk for det sosiokulturelle perspektivet. På den andre siden, kan sosialkognitivismen trekkes inn, med tanke på at elevene «tenker, erfarer og lærer» i samspill med andre. Siden sosialkognitivismen er et underledd av kognitivismen, fokuseres det også her på den kognitive prosessen, som nevnt. Denne kombinasjonen av

kognitivismen og det sosiokulturelle, er de læringssynene som gjentar seg gjennom OD, som vi allerede har sett eksempler av.

5.3.3 Tverrfaglighet

En faktor som i stor grad vektlegges i fagfornyelsen, er søkelys på tverrfaglige tema og kompetanse på tvers av fag. Om tverrfaglighet må ligge til grunn for dybdelæring, om det gjør arbeid med dybdelæring enklere, eller om det fungerer som et resultat av dybdelæring, er diskutabelt. Det som er sikkert, er at det er sentralt for Ludvigsen-utvalget. Jeg vil derfor nå ta for meg hvordan tverrfaglighet fremmes i OD og hvilke læringssyn som er dominerende.

I OD kommer det tydelig frem at skolen fokuserer på tre tverrfaglige temaer: folkehelse og livsmestring, demokrati og medborgerskap, og bærekraftig utvikling. Målet for fagfornyelsen er at det skal «legges til rette for læring» i disse tre temaene. Videre står det at elevene «skal forstå hvordan vi gjennom kunnskap og samarbeid kan finne løsninger, og de skal lære om sammenhenger mellom handlinger og konsekvenser» (Kunnskapsdepartementet, 2017, s. 13).

Siden dybdelæring på tvers av fag handler om å bruke kunnskapen fra et område videre på andre områder, kan vi si at det fokuseres på den kognitive prosessen. «Kognitiv læringsteori ser på læring som en omstrukturering av individet sin måte å oppfatte på, der læringen skjer gjennom endring av kognitive skjema.» (Digital ferdighet, 2014). Både tverrfaglig fokus og dybdelæring kan gå innunder denne kategorien, siden det handler om at kunnskap skal 'plasseres' sammen med allerede vitende kunnskap.

I OD står det også at «Skolen skal gi elevene kunnskaper og ferdigheter til å møte utfordringer i tråd med demokratiske prinsipper. [...] De skal øve opp evnen til å tenke kritisk, lære seg å håndtere meningsbrytninger og respektere uenighet.» (Kunnskapsdepartementet, 2017, s. 14). I tillegg til at tverrfaglighet havner innenfor det kognitivistiske perspektivet, kan vi også si at det handler om det sosiokulturelle læringssynet, med tanke på at det dreier seg om noe virkelighetsnært. Som nevnt var Dewey en av de mest kjente personene innenfor dette perspektivet. Han mente blant annet at vi som mennesker er født sosiale og at vi lærer i samspill med andre (Manger et al., 2012, s. 239). Med bakgrunn i dette, sammen med at det fremmes at det skal foregå ved bruk av samarbeid, kan man altså se

på tverrfaglighet som noe som både inngår i det sosiokulturelle perspektivet og det kognitive perspektivet.

6. Konklusjon

Det er en todelt problemstilling jeg har forsøkt å finne svar på i denne oppgaven. 1: Hvordan dybdelæring defineres i OD, og 2: Hvilke læringssyn som knyttes til begrepet. Etter å ha gjennomført drøfting av funn i OD, er det ingen tvil om at selve definisjonen på dybdelæring er litt uklar. I store trekk dreier dybdelæring seg om å kunne anvende kunnskap og bruke denne kunnskapen i nye sammenhenger. Skillet mellom kompetanse og dybdelæring kan også ses på som snevert. På den ene siden kan det sies at kompetansebegrepet innebærer en bredere definisjon enn hva dybdelæring gjør. På den andre siden kan de to begrepene sies å innebære det samme, med bakgrunn i definisjonsavklaringen til Utdanningsdirektoratet (2018, 00:58), og ut ifra funn i OD. Når det dreier seg om dybdelæring fremfor annen læring, deriblant breddelæring, skilles disse to begrepene ved at breddelæring dreier seg om memorering, mens dybdelæring dreier seg om anvendelse av kunnskap (Dahl & Østern, 2019, s. 45).

Når det handler om hvilke læringssyn som knyttes til dybdelæring i OD, finner vi tydelige eksempler på både det sosiokulturelle læringsperspektivet og på det kognitive læringsperspektivet. Søkelyset på «å lære å lære» og det sosiale samspillet for læring, fremmer det sosiokulturelle synet på læring, hvor individer lærer av hverandre ved hjelp av en sosial setting (Dysthe, 2001, s. 45). Samtidig fokuseres det mye på refleksjon og metakognisjon, som inngår i det kognitive læringsynet. Her fremmes elevers egne tanker og deres bevissthet over egen læring (Dysthe, 1996, s. 8). Vi ser også at det behavioristiske læringsynet ikke nevnes i OD, men vi kan uavhengig av det anta at det praktiseres.

Når det gjelder faktorer som må ligge til grunn for å kunne gjennomføre og oppnå dybdelæring, ble følgende særlig vektlagt i OD: et kulturelt fellesskap, et godt læringsmiljø, elevmedvirkning og søkelys på tverrfaglighet. De fleste av faktorene innebærer en spenning mellom de to fremtredende læringsynene, siden det både dreier seg om samarbeid og fellesskap, samtidig som det i stor grad handler om refleksjon. Denne spenningen mellom det sosiokulturelle perspektivet og det kognitive perspektivet er altså svært tilstedeværende gjennom hele OD.

For at dybdelæring som begrep skal ha den hensikten det er lagt opp til, er det nødvendig å være tydelig på defineringen av begrepet. Som nevnt ble dybdelæring opprinnelig brukt i utdanning på høyere nivå, så vi kan spørre oss om det er riktig å bruke begrepet på barn i grunnskolealder. Vi kan også stille spørsmål ved om begrepet har fått en ny

betydning, eller om det i stor grad fortsatt bygger på de samme prinsippene som da det først ble tatt i bruk.

Hvorvidt Ludvigsen-utvalgets fokus *egentlig* ligger på økt læring, fremfor dybdelæring, er fortsatt diskutabelt. For å finne et svar på spørsmålet vil det være interessant å studere hvordan opplæringen endrer seg etter at fagfornyelsen trer i kraft i 2020. Flettes begrepene da inn i hverandre, eller brukes dybdelæring for seg selv? Og ikke minst – oppleves det økt læring ved bruk av dybdelæring, eller blir det bare enda et begrep å forholde seg til?

Litteraturliste

- Bråten, I. (2011). Elevers læring. I M. B. Postholm, P. Haug, E. Munthe & R. J. Krumsvik (Red.), *Lærerarbeid for elevenes læring 5-10* (s. 43-64). Kristiansand: Høyskoleforlaget AS
- Christoffersen, L. & Johannessen, A. (2012). *Forskningsmetode for lærerutdanningene*. Oslo: Abstrakt Forlag AS
- Dahl, T. & Østern, T. P. (2019). Dybde//læring med overflate og dybde. I T. P. Østern, T. Dahl, A. Strømme, J. A. Petersen, A. Østern & S. Selander, *Dybde//læring – en flerfaglig, relasjonell og skapende tilnærming* (s. 39-56). Oslo: Universitetsforlaget
- Dale, E. L. (2009). Læreplan – i et forskningsperspektiv. I E. L. Dale (Red.), *Læreplan – Et forskningsperspektiv* (s. 11-22). Oslo: Universitetsforlaget AS
- Digitale ferdigheter (2014, 22.august). *Læringsteorier*. Hentet fra: <http://www.digitalferdighet.no/metodikk/laeringsteorier>
- Dysthe, O. (1996). Innleiing. I O. Dysthe (Red.), *Ulike perspektiv på læring og læringsforskning* (s. 5-21). Oslo: Cappelen Akademisk forlag AS
- Dysthe, O. (2001). *Dialog, samspel og læring*. Oslo: Abstrakt Forlag
- Grønmo, S. (2016). *Samfunnsvitenskapelige metoder* (2. utg.). Bergen: Fagbokforlaget
- Hansen, T. (2018, 26.september). *Norges offentlige utredninger (NOU)*. Hentet (21.04.19) fra: [https://snl.no/Norges_offentlige_utredninger_\(NOU\)](https://snl.no/Norges_offentlige_utredninger_(NOU))
- Fullan, M., McEachen, J. & Quinn, J. (2018). *Dybdelæring*. Oslo: Cappelen Damm Akademisk
- Kunnskapsdepartementet (2015). Fag – Fordypning – Forståelse – En fornyelse av Kunnskapsløftet. (Meld. St. 28 2015-2016). Hentet fra: <https://www.regjeringen.no/no/dokumenter/meld.-st.-28-20152016/id2483955/>
- Kunnskapsdepartementet (2017). *Overordnet del – verdier og prinsipper for grunnopplæringen*. Hentet fra: <https://www.regjeringen.no/no/dokumenter/NOU-2014-7/id766593/sec1>

- Manger, T., Lillejord, S., Nordahl, T., & Helland, T. (2012). *Livet i skolen 1* (4. utg.). Bergen: Fagbokforlaget.
- Munthe, E. (2011). Betydningen av emosjonelt klima for læringsmiljø. I M. B. Postholm, P. Haug, E. Munthe & R. J. Krumsvik (Red.), *Lærerarbeid for elevenes læring 5-10* (s. 137-150). Kristiansand: Høyskoleforlaget AS
- NESH (2016, april). Forskningsetiske retningslinjer for samfunnsvitenskap, humaniora, juss og teologi. Hentet 20.05.19 fra:
https://www.etikkom.no/globalassets/documents/publikasjoner-som-pdf/60125_fek_retningslinjer_nesh_digital.pdf
- Persvold, A. Z. (2018, 3.mai). *Kompetanse*. Hentet fra: <https://snl.no/kompetanse>
- Regjeringen (2015). *NOU 2015:8*. Hentet fra:
<https://www.regjeringen.no/no/dokumenter/nou-2015-8/id2417001/>
- NOU 2014:7. (2014). *Elevenes læring i fremtidens skole – Et kunnskapsgrunnlag*. Hentet (21.04.19) fra: <https://www.regjeringen.no/no/dokumenter/NOU-2014-7/id766593/sec1>
- NOU 2015:8. (2015). *Fremtidens skole – Fornyelse av fag og kompetanser*. Hentet (21.04.19) fra: <https://www.regjeringen.no/no/dokumenter/nou-2015-8/id2417001/>
- Schunk, D. H. (2000). *Learning theories: an educational perspective* (3rd. ed.). Upper Saddle River, N.J: Merrill
- Solerød, E. (2014). *Pedagogiske grunntanker – i et dannelsesperspektiv* (3.utg., 2.oppl.). Oslo: Universitetsforlaget AS
- Tellefsen, C. (u.å.) *Vil ruste elevene for morgendagen*. Hentet (21.04.19) fra:
<http://magasinet.udir.no/skole/vil-ruste-elevne-for-morgendagen/>
- Utforsk sinnet (2018, 28. juli). *Sosial læring: Albert Banduras interessante teori*. Hentet fra:
<https://utforsksinnet.no/sosial-laering-albert-banduras-teori/>
- Utdanningsdirektoratet (2017, 5. mai). *Ny generell del av læreplanverket*. Hentet fra:
<https://www.udir.no/laring-og-trivsel/lareplanverket/fagfornyelsen/ny-generell-del-av-lareplanen/>

Utdanningsdirektoratet (2018, 22. oktober). *Overordnet del av læreplanverket*. Hentet fra:
<https://www.udir.no/laring-og-trivsel/lareplanverket/overordnet-del/>

Utdanningsdirektoratet (2018, 29. oktober). *Film: Sammenhengen mellom kompetansebegrepet og dybdelæring* [Videoklipp]. Hentet fra:
<https://www.udir.no/laring-og-trivsel/lareplanverket/stottemateriell-til-overordnet-del/film-sammenhengen-mellom-kompetansebegrepet-og-dybdelaring/>

Utdanningsdirektoratet (u.å.). *Om Udir*. Hentet fra: <https://www.udir.no/om-udir/>

Øhra, M. (2008, 26. november). *Sosiokulturelt læringsperspektiv: Behaviorisme – konstruksjonisme og sosiokulturelt læringsperspektiv* [Lysarkpresentasjon]. Hentet fra:
<https://www.slideshare.net/sgroven/behaviorisme-konstruksjonisme-og-sosiokulturell-laringsperspektiv-presentation>

Østern, T. P. & Dahl, T. (2019). Performativ forskning: Sentrale teoretiske og analytiske begreper i boka. I T. P. Østern, T. Dahl, A. Strømme, J. A. Petersen, A. Østern & S. Selander, *Dybde//læring – en flerfaglig, relasjonell og skapende tilnærming* (s. 29-37). Oslo: Universitetsforlaget

Østern, T. P., Dahl, T., Strømme, A., Petersen, Aa. J., Østern, A.-L. & Selander, S. (2019). Et intra-agerende prosjekt om dybde//læring. I T. P. Østern, T. Dahl, A. Strømme, J. A. Petersen, A. Østern & S. Selander, *Dybde//læring – en flerfaglig, relasjonell og skapende tilnærming* (s. 15-28). Oslo: Universitetsforlaget

Øzerk, K. Z. (1996). Ulike språkoppfatninger, begrepskategorier og et undervisningsteoretisk perspektiv på skolefaglig læring. I I. Bråten (Red.), *Vygotsky i pedagogikken* (s. 97-122). Oslo: Cappelen Akademiske Forlag AS